

# Letramento e prática social: leitura de memes

pg 51-69

Maria Cláudia Teixeira<sup>1</sup>

Renata Adriana de Souza<sup>2</sup>

Maria Cleci Venturini<sup>3</sup>

*[...] são os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. (MARCUSCHI, 2001, p. 09)*

## Resumo

Propomos, neste artigo, abordar o letramento como prática social, centrando na leitura de *memes* que circularam nas redes sociais, enfocando Jair Bolsonaro, especialmente, aqueles decorrentes da entrevista no Programa Roda Viva. O centro de nossas reflexões é o letramento como prática social, recortando a leitura tal como é enfocada por Marcuschi, que trouxe importantes contribuições para as atividades discursivas. Pensamos que a leitura de *memes* mostra o funcionamento social da escrita e a sua imposição violenta, mesmo no facebook ou outras redes sociais pela leitura que é necessária fazer deste gênero. Fazem parte do arcabouço teórico pesquisadores relevantes para a leitura/interpretação/compreensão de textualidades que circularam nas redes sociais e mídia. O Curso Livre: Marcuschi e suas contribuições para a Linguística contemporânea, como uma atividade do XIII CELSUL, da UNICENTRO foi um dos espaços de discussões da leitura como letramento.

**Palavras-chave:** leitura, letramento, prática social, conhecimentos, processamento.

## LITERACY AND SOCIAL PRACTICE: MEMES READING

## Abstract

We propose, in this article, to approach literacy as a social practice, focusing on the reading of memes that circulated in social networks, focusing on presidential candidate Jair Bolsonaro, especially those resulting from the interview in the Roda Viva Program. The focus of our reflections is literacy as a social practice, cutting off the reading as it is focused by Marcuschi, who brought important contributions to the discursive activities. We think that reading memes shows the social functioning of writing and its violent imposition, even on facebook or other social networks by the reading that is necessary to make of this genre. Relevant researchers are part of the theoretical framework for the reading / interpretation / understanding of textualities that circulated in social networks and media. The Free Course: Marcuschi and his contributions to contemporary Linguistics, as an activity of XIII CELSUL, UNICENTRO was one of the spaces of discussions of reading as literacy.

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos (UNICAMP), mestre em Letras: Interfaces entre Língua e Literatura (PPGL/ UNICENTRO). E-mail m\_teixeira5@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutorado em Estudos Linguísticos (UFRGS), professora do Departamento de Letras (DELET/UNICENTRO). E-mail r\_souza2010@hotmail.com

<sup>3</sup> Estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra, doutorado em Letras (UFMS), professora do Departamento de Letras (DELET/Unicentro), do Programa de Pós-graduação da Unicentro e da Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: mariacleciventurini@gmail.com

**Keywords:** reading, literacy, social practice, knowledge, processing.

## Primeiras palavras

O que se tem a dizer inicialmente, a partir de Marcuschi (2001, p. 17) é que o homem define-se como “*um ser que fala* e não como um *ser que escreve*”. Acrescentamos que o homem é, ao mesmo tempo, um ser que lê/interpreta/compreende e isso se realiza como prática social, como uma demanda da vida em sociedade. Nesse sentido, o letramento é “mais que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou zona rural” (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

Sendo assim, o letramento pressupõe, dentre as práticas necessárias para a sua efetivação, a leitura, definida como uma das formas de letramento, funcionando também a capacidade de ler o que está além do texto, como o que não está dito, mas é fundamental para a compreensão. Isso ocorre com os memes, que se caracterizam como texto multimodal, construído pelo verbal e pelo não verbal, ligado a acontecimentos sociais, que exigem de seu leitor a competência em relacionar essa multimodalidade às condições de produção do gênero e o funcionamento da língua em sociedade.

O gênero meme, quando entra em circulação, viraliza nas redes sociais e até mesmo fora delas, atingindo a rede virtual como um todo. Desse modo, pode-se dizer, que os memes modificaram a relação do texto com o leitor, assim como modificaram-se os modos de ler.

A relação do texto com o leitor modificou-se no sentido de que não se tem um leitor específico, já que circula entre diferentes perfis de leitores, objetivando desde o humor à crítica. A leitura remodelou-se no sentido estrutural e, muitas vezes, os memes aproximam muito mais a relação entre a escrita e a oralidade (com todas as peculiaridades

que essa modalidade envolve), do que outros gêneros textuais.

Não se trata apenas de tomar o meme como um novo gênero, mas de explicitar toda a sua complexidade de leitura e produção de sentidos atravessados por diferentes discursos sustentados pela tecnologia, que permite/autoriza deslocamentos, descolamentos e colagens na produção do novo, o que exige do leitor determinadas habilidades de leitura. Entendemos, conforme propõem Marcuschi e Dionísio (2007):

Toda a atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologias de outras áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita. Assim, as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 13).

Como se pode notar, as práticas linguísticas se dão pela presença de semiologias de outras áreas como os gestos, o olhar, imagens de diferentes tipos. De acordo com os autores, semiologias diferentes ocorrem na fala ou na escrita. No caso dos memes, essas semiologias se juntam para significar. A modalidade da escrita se aproxima da modalidade da fala e a gestualidade e os olhares são impressos na estrutura linguística. É importante frisar que Marcuschi (2007) toma a oralidade e o letramento como práticas sociais ou práticas discursivas. Deste modo, fala e escrita são práticas linguísticas e referem-se a aspectos relativos à organização linguística, enquanto o letramento “diz respeito às práticas discursivas que fazem uso da escrita” (MARCUSCHI, 2007, p. 32). Isto é, o letramento é considerado prática social da escrita.

Enfocar os memes, implica ver o texto como uma produção linguística tematicamente centrada e, por isso, percebida como um todo organizado de sentido, constituída numa relação comunicativa entre sujeitos (autor e leitor) histórica, social e

culturalmente identificados<sup>4</sup> impulsiona o trabalho com leitura numa perspectiva interativa em que não existe texto sem leitor e vice-versa. É preciso ver, ainda, que os textos, notadamente os memes, podem constituir-se também a partir de uma parte não verbal, que vai exigir do leitor, a busca por detalhes que estão fora do texto, mas vêm indicados na superfície textual.

Este trabalho centra seus pressupostos de leitura na perspectiva psicolinguística, considerando como fundamental o leitor e os elementos que envolvem o processamento do texto. Assim, a leitura define-se como um processo interativo que pressupõe, de um lado, alguém que escreve e que atua como sujeito em uma dada sociedade e, de outro, um leitor que possui, assim como o produtor do texto, expectativas, crenças, ideologias e também atua num determinado contexto sócio-político-cultural, determinante de sua visão de mundo. Nesse universo, a compreensão textual subordina-se ao leitor, que a constrói de acordo com os objetivos e os conhecimentos que possui. Para Marcuschi, leitura é:

[...] um processo de seleção que se dá como um jogo com avanços de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre leitor e o autor com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados (1985, p. 3).

Nessa definição de leitura, o autor sublinha o fato de que o ato de ler, visto como processo depende, basicamente, do leitor que, ao entrar em contato com o texto, vai construindo inferências, preenchendo lacunas, elaborando hipóteses, as quais poderão ser refutadas ou confirmadas, à medida que o texto avança. Esse processo vem determinado pelas características específicas de cada leitor no que se refere a seus conhecimentos

4 Foi com esta concepção de texto que trabalhamos em nossa dissertação de mestrado, defendida em 2001, pela PUCRS.

linguísticos, sócio interacionais e enciclopédicos. Por isso, um mesmo texto pode ser lido de maneiras distintas por pessoas diferentes e, até mesmo, pode receber leituras diversas por um mesmo leitor, na medida em que se altera o quadro desses seus conhecimentos.

Para Koch “[...] todo texto assemelha-se a um *iceberg* – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto é apenas uma pequena parte daquilo que fica submerso, ou seja, explicitado” (1998, p. 65), o que reforça a concepção proposta anteriormente de que, ao ler, o leitor constrói o texto, preenchendo os vazios, por meio de sua visão de mundo, lendo-o, portanto, de acordo com seus posicionamentos e crenças.

Essas definições dão conta do caráter cooperativo da construção do sentido, visto que autor e leitor partilham responsabilidades e conhecimentos. Ao primeiro, cabe deixar marcas na superfície textual, para direcionar a interpretação das informações e determinar o contexto em que estas devem ser consideradas; ao segundo, identificar e seguir as pistas deixadas no texto, sob pena de realizar inferências não-autorizadas, afastando-se da intencionalidade que impulsionou a produção do texto.

O caráter interativo da leitura é referendado também por Kleiman (1989, p. 65), para quem a leitura é “uma interação a distância entre leitor e autor via texto”. Ler, nessa perspectiva, implica aceitar que o leitor é tão responsável quanto o autor na produção do sentido do texto, uma vez que a compreensão do texto pressupõe um leitor ativo que processa o texto, impulsionado por objetivos individuais, os quais guiam a leitura e facilitam a compreensão. É, portanto, competência do autor prever os conhecimentos prévios do leitor e a este cabe realizar um balanceamento coerente entre as informações explícitas e não explícitas do texto, na tentativa de recuperar as informações que o autor considerou como partilhadas.

Nessa perspectiva, pretende-se focar a leitura numa perspectiva interativa, a qual pressupõe o leitor e o autor como faces de uma mesma moeda.

## Entrelaçamentos teóricos

Nessa segunda parte, destacamos que, ainda que os sentidos do texto resultem da interação entre autor, leitor e texto, para abordar a leitura, é necessário dar ênfase ao leitor, destacando os elementos psicolinguísticos que interferem na leitura, entre eles, os modelos de leitura, os tipos de memória e sua relação com a leitura, e as estratégias utilizadas pelo leitor para processar eficientemente um texto.

A leitura como processo interativo pressupõe que o leitor, ao entrar em contato com o texto, tenha certos objetivos, os quais determinam a maneira como o texto será lido. Uma leitura para buscar informações, números de telefones, endereços, por exemplo, é diferente da leitura de textos em que é exigida do leitor a recuperação de informações não-explicítas ou de um texto literário, que envolve outras habilidades, como, por exemplo, a identificação de relações intertextuais, conhecimentos sobre estilo de época, estilo de autor. Em razão disso, destacamos a importância dos modelos de leitura no processamento do sentido.

Há dois modelos hierárquicos de leitura: o ascendente ou *bottom-up* e o descendente ou *top-down*.<sup>5</sup> O modelo ascendente (*bottom-up*) é aquele em que o leitor processa os elementos do texto começando com as letras, continuando com as palavras, depois com as frases em um processo sequencial e hierárquico. Nesse modelo, são consideradas essenciais as habilidades de decodificação. Esses modelos centram-se no texto e em razão disso, as leituras realizadas não propiciam ao leitor a

realização de inferências, as quais permitem a recuperação de dados não explicitados no texto.

Os leitores que leem pelo modelo ascendente caracterizam-se pela excessiva dependência das informações explícitas (*input* visual), traduzidas linguisticamente na superfície textual, em detrimento das informações não-explicítas. Esse fato permite inferir que esses leitores priorizam a percepção de detalhes tipográficos do texto, e não se surpreendem com informações novas, o que resulta em problemas de processamento, quando há, no texto, necessidade de realizar inferências para recuperar informações consideradas pelo autor como conhecidas do leitor. Além disso, a leitura realizada por esse modelo acarreta problemas de processamento, ocasionados pela limitação da *memória operatória*, que possui reduzida armazenagem de informações<sup>6</sup>.

Smith (1991, p. 95) define o modelo ascendente como problemático, pois considera que, quando o leitor necessita de uma concentração excessiva na leitura de cada palavra, a compreensão torna-se mais difícil ou mesmo impossível, pois a quantidade de informações visuais de que o leitor pode dispor na memória de curto prazo é limitada e, se as alternativas de significado das palavras são muitas, as informações são esquecidas sem serem processadas.

Baugrande e Dressler contribuem para clarear esse posicionamento ao afirmarem que:

A mente humana possui uma capacidade restrita de armazenagem de materiais linguísticos superficiais e extensos o tempo suficiente para operar sobre eles. Este tipo de material submete-se a um armazenamento ativo, numa espécie de memória operativa de onde se distribuem entre os recursos cognitivos disponíveis (1997, p. 89).

O modelo descendente (*top-down*) é aquele em que o leitor usa as informações não-visuais, ou

<sup>6</sup> A *memória operatória*, denominada pelos autores citados na nota anterior de *memória de trabalho, funcional* ou *operacional*, possui uma capacidade limitada e finita, uma vez que sempre trabalha com aproximadamente 7 itens ou 2 unidades significativas. Mais a frente, detalhar-se-á aspectos relativos à memória e ao processamento de informações.

seja, os conhecimentos prévios de várias ordens, para realizar previsões sobre o conteúdo do texto e através deles atribuir significação ao que lê. Isso implica dizer que quanto mais informação não-visual um leitor possui sobre um determinado assunto de que trata o texto, menos precisará “fixar-se” nas marcas textuais explícitas para construir o sentido. O processo de leitura, segundo este modelo, é sequencial (como o modelo ascendente também o é), mas descendente, uma vez que o leitor constrói hipóteses e realiza antecipações prévias, utilizando-as para construir sentido para o texto. Pode-se inferir que, neste modelo, é priorizado o reconhecimento global das informações em detrimento das habilidades de decodificação.

Os leitores que utilizam o modelo descendente para a leitura realizam o processamento das informações através de critérios semânticos, considerando fundamentalmente os conhecimentos armazenados na memória em blocos de conhecimentos acionados por palavras ou expressões temáticas referentes a um determinado bloco.

Os problemas ocasionados pelo processamento descendente são principalmente aqueles causados pelas particularidades de cada texto. O leitor, neste modelo, vai construindo sentido para o texto, considerando o seu conhecimento prévio, sem, muitas vezes, prestar atenção à quebra da previsibilidade que um determinado tipo de texto pode provocar, conduzindo a leituras não autorizadas. Kato (1990, p. 48) traz um exemplo ilustrador nesse sentido: “Um avião americano que voava de Boston para Vancouver caiu na fronteira entre os Estados Unidos e o Canadá. Em que país os sobreviventes deveriam ser enterrados?”<sup>7</sup>.

Ao submeter esse texto à leitura, Kato (1990) identificou dois tipos de leitores: os que responderam ou tentaram responder à pergunta final e os que dela acharam graça e a

ela não responderam. Os primeiros, por força de uma leitura demasiadamente descendente, imediatamente acionaram o *frame* “acidente aéreo”, e nele identificaram “mortos” a serem enterrados, não se tendo dado conta de que a pergunta se referia a “sobreviventes”. Os outros não caíram na cilada da pergunta exatamente porque associaram a uma leitura descendente a medida adequada de uma leitura ascendente.

Diante dos problemas de leitura decorrentes dos dois modelos focalizados, Kato (1990, p. 41) preconiza que “o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente”. É o leitor que, sem desconsiderar o *input* textual, isto é, as informações explícitas, vai construindo hipóteses e previsões na medida em que vai avançando na leitura.

Também Smith (1991, p. 33) concorda com esse posicionamento. Para ele, o leitor eficiente não se concentra exclusivamente no material visual para obter informações, pelo contrário, formula previsão acerca do que supõe que venha aparecer no texto, saltando partes altamente previsíveis, completando-as com as informações não-visuais armazenadas na memória.

Frente a essas considerações, pode-se admitir que a realização da leitura pelo modelo ascendente ou descendente é diretamente determinada pelo nível de conhecimentos do leitor sobre o assunto que estiver lendo. Quanto mais exaustivos forem esses conhecimentos, menos ele ficará preso ao modelo ascendente e mais se conduzirá pelo outro. Além disso, também os objetivos do leitor determinam a condução da leitura por um e outro modelo. Se tiver o propósito de simplesmente buscar uma informação isolada no texto, seguirá por uma leitura ascendente. Mas, se o objetivo for, por exemplo, identificar o posicionamento do autor sobre o tema em discussão no texto, fará, provavelmente, uma leitura pelo modelo descendente. Convém registrar ainda que, em qualquer um dos casos, na hora da

<sup>7</sup> A autora extraiu e traduziu este exemplo de Morton (1979).

leitura o leitor não escolhe o modelo a seguir, mas inconscientemente se conduz por um ou outro, em função de seus conhecimentos, objetivos e do tipo de texto a ser lido.

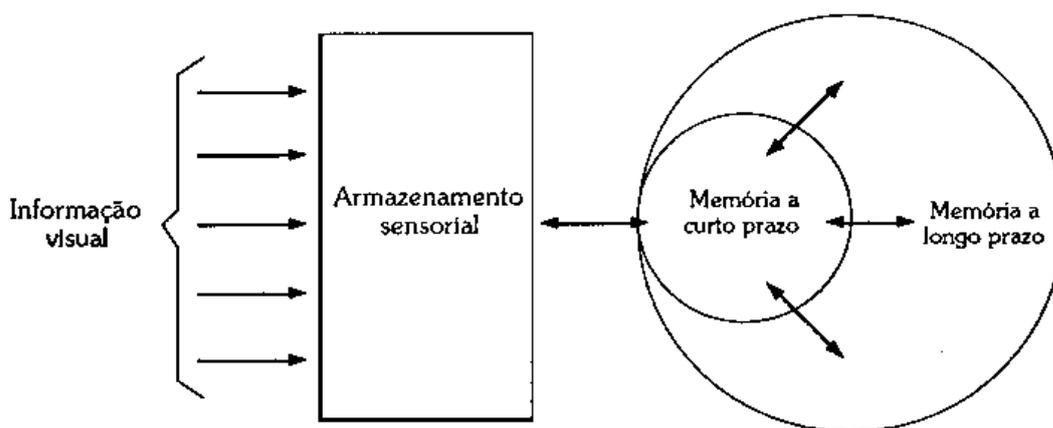
Como se pode ver, a memória determina fundamentalmente o processo da leitura, uma vez que nela estão armazenadas as experiências e conhecimentos do leitor devidamente organizados em blocos (esquemas, que se preferiu chamar, neste trabalho, de *frame* (cf. Minsky, 1981)), os quais são constantemente acionados pelo *input* textual, estabelecendo-se para cada ato de leitura o necessário balanceamento entre o procedimento ascendente e o descendente. Em razão disso julgase importante detalhar, a seguir, alguns aspectos relativos ao funcionamento da memória.

Smith (1991, p. 112), levando em conta o “tempo que se passa entre a apresentação original de algo a ser lembrado e a testagem para ver o quanto pode ser recuperado”, distingue três aspectos da memória: o *armazenamento sensorial*, a *memória a curto prazo* e a *memória a longo prazo*, cujas relações vêm neste gráfico esquematizadas:

O gráfico mostra que as informações visuais dão entrada no *armazenamento sensorial* e de lá para a *memória de curto prazo*, que é representada como parte da *memória de longo prazo*. As setas de mão dupla entre o *armazenamento sensorial* e a *memória a curto prazo* e entre esta e a de *longo prazo* representam a interação contínua que existe entre as memórias.

O *armazenamento sensorial* marca a primeira entrada da informação na memória, quando é vista pelo olho. Ele corresponde à recepção sensorial da informação e à decisão perceptiva do cérebro. Caracteriza-se por um *input* instantâneo, por uma capacidade de informação reduzida e uma permanência muito breve, e pela recuperação determinada pela rapidez com que o cérebro conseguir atribuir sentido à informação. Esse armazenamento não é significativo para a leitura, já que para ela o que importa é o sentido que o cérebro extrai das informações, o que já concerne ao segundo aspecto da memória.

A *memória a curto prazo* é também chamada de *operatória*, *funcional* (SMITH, 1991) ou de *trabalho* (KLEIMAN, 1993). É uma memória intermediária,



Fonte: Smith (1991, p.120)

onde estão armazenadas as informações nas quais se presta atenção.

A memória a curto prazo é qualquer coisa que esteja prendendo sua atenção, e possui importância central para a leitura. É onde você guarda os traços daquilo que acabou de ler enquanto procede para extrair sentido das próximas palavras (SMITH, 1991, p. 114).

Essa memória, apesar de temporária, é fundamental para a leitura, pois é um dispositivo eficiente no que se refere às operações de *input* e ou *output*, na medida em que ela envia sentidos para a memória a longo prazo e recebe dela, no momento da leitura, significados relativos a determinado *frame* acionado por elementos do texto.

No que se refere a itens isolados, a *memória de curto prazo* retém mais ou menos sete itens, mas, se a eles for atribuída unidade significativa, ela manterá mais itens, por um tempo maior, em unidades significativas. Por exemplo, sete letras podem ser guardadas na memória por pouco tempo, mas se reunidas num nome como **Antônio**, essas letras serão retidas por mais tempo, porque formaram um todo significativo. Pode-se guardar, também, um enunciado inteiro, se ele for significativo para o leitor, pois o que permanece na memória é o seu significado. São essas limitações de capacidade de retenção e de tempo de permanência das informações na memória que prejudicam a leitura ascendente, pois, na medida em que o leitor se fixa na observação das palavras no desenvolvimento da leitura ele vai, ao mesmo tempo, esquecendo as anteriormente lidas, o que impede o estabelecimento de relações para a construção do sentido.

A *memória de longo prazo*, segundo Beaugrande e Dressler (1997), apresenta dois aspectos: a *memória semântica* ou conceitual e a *memória episódica*. A distinção refere-se à natureza dos conhecimentos armazenados por uma e outra. A primeira armazena conhecimentos permanentes, gerais e fixos. A segunda reúne conhecimentos, informações e

experiências particulares de um indivíduo ou de uma sociedade, destacando contextos originais e características acidentais bem marcadas.

A memória de longo prazo parece ser ilimitada em relação aos conhecimentos armazenados. Ao contrário da *memória a curto prazo*, que se esvazia constantemente, dando um conhecimento lugar a outro, nela permanecem armazenados mesmo que outros sejam acrescentados. Na *memória de curto prazo*, a recuperação das informações são imediatas, o que já não acontece na *memória semântica*, em que os conhecimentos são recuperados por estímulos que servem para ativá-los.

Na leitura, o papel da memória é fundamental. Nela, estão armazenados os conhecimentos e as experiências em forma de estruturas ou modelos cognitivos globais (*frames, esquemas, scripts, planos*), os quais são ativados para atribuir sentido ao que lemos. Conforme Koch e Travaglia (1989, p. 62), os conhecimentos são de dois tipos: o enciclopédico, que é o conhecimento de mundo, e o ativado. O primeiro abarca tudo que se sabe e que está armazenado na *memória de longo prazo* ou *memória permanente*; o outro é o trazido à memória presente (*funcional* ou *de curto prazo*) no momento em que elementos do texto ativam os modelos cognitivos armazenados.

Essas noções relacionadas com os aspectos da memória abordados são relevantes para elucidar a questão da leitura e da produção do sentido e encaminham para as estratégias de leitura, chamadas de cognitivas e metacognitivas.

Os modelos de leitura e os aspectos relacionados à memória, descritos anteriormente, estão estreitamente ligados às estratégias de leitura, realizadas pelo leitor para ler o texto eficientemente. Kleiman (1993, p. 49) define essas estratégias “como procedimentos regulares utilizados pelo leitor para recuperar o sentido do texto” e classifica-as como cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas de leitura referem-se a processos automáticos e inconscientes realizados pelo leitor para recuperar a coerência local (microestrutural) e global (macroestrutural) do texto, orientadas por três princípios: parcimônia (ou economia), coerência e canonicidade.

O *princípio de parcimônia* subordina-se às regras de recorrência e de continuidade temática. A primeira – a recorrência – refere-se à expectativa do leitor de que o texto apresente um número limitado de referentes e que estes estejam explicitados no texto, através de mecanismos coesivos como repetições, pronominalizações, uso de dêiticos, frases definidas e palavras relacionadas a uma mesma estrutura cognitiva (*frame*). A segunda – a continuidade temática – trata das ligações e relações existentes entre os elementos do texto, responsáveis pela unidade textual. O leitor, ancorado em seu conhecimento de mundo e nos conhecimentos partilhados ativados durante a leitura, interpreta que elementos sequenciais, mesmo separados, relacionam-se a um mesmo tema.

O *princípio de canonicidade* refere-se às expectativas do leitor em relação à ordem dos elementos no mundo e como essa ordem aparece no texto: a causa precedendo o efeito e a ação antes do resultado. Duas regras determinam esse princípio: a regra da linearidade (ou antecedência) e a da distância mínima (ou princípio da distância mínima). A primeira orienta o leitor na construção de laços coesivos, através da linearidade – estabelecendo relações entre pronomes anafóricos, dêiticos e seus antecedentes – a segunda ajuda na interpretação de antecedentes, determinando que, quando há mais de um possível antecedente de um pronome ou dêitico, o mais próximo deverá ser interpretado como o antecedente.

O princípio da coerência atua nas ocorrências de interpretações conflitantes, dando conta de que, nesses casos, o leitor escolhe a alternativa que torne o texto mais coerente. Duas regras

explicitam esse princípio: a não-contradição e a relevância. A primeira, determina que o leitor deve realizar escolhas de antecedentes que não contradigam as informações do mundo textual dadas ou passíveis de serem inferidas no texto. De acordo com a segunda, o leitor, diante de antecedentes conflitantes, opta por aquele que for mais relevante para o desenvolvimento do tema do texto. Para Kleiman (1989), os princípios e regras das estratégias cognitivas orientam para a reconstrução de laços coesivos entre elementos contíguos e sequenciais do texto e contribuem para a progressão temática, fazendo do texto um todo coerente de sentido.

As estratégias metacognitivas referem-se ao controle consciente que o leitor realiza sobre o ato de ler e o nível de compreensão do texto. Dois elementos determinam essas estratégias: os objetivos que guiam a leitura e a formulação de hipóteses e predições. Os primeiros, de acordo com Kleiman (1989), caracterizam o leitor preparado e capaz de compreender as informações do texto, por saber previamente o que pretende alcançar com a leitura. A segunda – formulação de hipóteses – é determinada pelo conhecimento de mundo, que permite ao leitor buscar, fora do texto, elementos determinantes para a compreensão. O leitor utiliza as estratégias metacognitivas para monitorar a leitura, selecionando aspectos relevantes do texto, procedendo à revisão, à auto-indagação para verificar se as hipóteses levantadas foram confirmadas ou não. Essas estratégias dão conta da competência do leitor em buscar de forma consciente o sentido do texto, referendando-o como um ato comunicativo e a leitura como um ato interativo.

A leitura e a atribuição do sentido ao texto dependem, além dos elementos já destacados, dos conhecimentos prévios do leitor, definidos por Kleiman (1989, p. 13) “como conhecimentos adquiridos pelo leitor durante toda a vida”,

constituindo-se em saberes necessários ao leitor para atribuir sentido ao texto. Smith (1991, p. 85) destaca a relevância dos conhecimentos prévios ao afirmar que “a leitura não é uma atividade meramente visual”. O acesso à informação visual – aquela captada pelos olhos (IV)<sup>8</sup> – é necessária, mas não suficiente, pois o leitor utiliza na leitura os seus conhecimentos anteriores. O material visual só adquire sentido quando o leitor tem conhecimentos prévios de vários níveis, armazenados na memória de forma hierárquica e abstrata, através de estruturas de conhecimento, ou modelos cognitivos (*esquemas, scripts, planos, cenários e frames*), envolvendo experiências, crenças, valores e saberes do leitor.

Dividimos a abordagem dos conhecimentos prévios em três partes: o conhecimento linguístico (gramatical e lexical), o conhecimento sócio-interacional (ilocucional, comunicacional e superestrutural) e o conhecimento de mundo (nesse item destacamos os modelos cognitivos, enfatizando o *frame* e os conhecimentos partilhados).

O conhecimento linguístico refere ao conhecimento da língua em que o texto é escrito; é a primeira exigência que se faz de seu leitor. Sem esse conhecimento, o texto, enquanto objeto de comunicação entre um autor e leitor, deixa de existir. E a existência do texto como tal vai se constituindo, na proporção em que o leitor for ampliando o domínio da língua nos mais variados níveis de sua manifestação. Segundo Kleiman, conhecimento linguístico:

[...] é aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras de língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua (1989, p. 13).

8 Conforme Smith (1991), IV corresponde à **informação visual**, ou seja, o material escrito do texto e InV, à **informação não-visual**, ou seja, ao conhecimento enciclopédico, que abrange o conhecimentos linguísticos, o conhecimento do assunto, a motivação pelo assunto e o interesse nele.

Esse conhecimento tem, acima de tudo, um caráter global e, indica que saber a língua significa dominá-la ao mesmo tempo, em todos os seus componentes, quando dela alguém faz uso em diferentes situações de comunicação, esteja ele no papel de falante ou ouvinte, de autor ou leitor. Por razões didáticas é elucidador destacar ao menos alguns desses componentes na perspectiva da leitura, começando por sinalizar o domínio do léxico, pois é evidente que o leitor precisa conhecer o vocabulário do texto que lê. Se o texto abordar assuntos do cotidiano, esse componente provavelmente não trará obstáculos para a compreensão de textos em geral. Se, contudo, ele for destinado a um público selecionado, ou explorar um campo de conhecimentos específico, o domínio de uma metalinguagem apropriada será fundamental para a compreensão. A competência lexical está, portanto, diretamente ligada a uma certa familiaridade do leitor com determinadas áreas do conhecimento, fato que lhe propicia um crescente desenvolvimento dos *frames* específicos.

Quando falamos em domínio lexical distinguimos vocabulário denotativo de vocabulário conotativo. O domínio deste último é determinado, particularmente, pelo conhecimento que o leitor tem da cultura da comunidade linguística na qual e para a qual o texto foi produzido. A frase “É preciso tirar o chapéu para o espírito de iniciativa das pequenas empresas” nada dirá para um leitor que não situar a atitude de “tirar o chapéu”, num contexto de uma prática cultural. Portanto, pode-se admitir que ao domínio lexical integra-se, para formar uma única competência linguística, um complexo conhecimento histórico, social e cultural do leitor, conhecimento este que dará conta da compreensão figurativa da linguagem, tanto lexical quanto discursiva.

O domínio da organização sintática indica que desde crianças os falantes internalizam as regras que comandam o uso da língua e delas têm

um domínio eficiente nas interações em geral. Por isso, os leitores sabem como devem ser ordenados os constituintes de uma oração, de um período, de uma sequência de frases. Dominam também muitas variações das formas canônicas de ordenação sintática, habilitando-se à produção de efeitos de significação específicos para as variadas finalidades comunicativas. Os conhecimentos que permitem os leitores reconhecerem o desdobramento do texto por meio dos recursos de coesão são grandemente responsáveis pela coerência textual e, em boa parte, de natureza sintática.

O domínio semântico-pragmático refere ao fato de que o leitor, sabendo que o texto é um objeto de comunicação, precisa reconhecer que, em razão disso, a sua construção é determinada por escolhas lexicais, sintáticas, estilísticas e outras que produzem os efeitos de sentido desejados em função dos propósitos ilocucionais do autor.

Já o domínio intertextual parte do princípio de que um texto pode incorporar em sua construção, de forma explícita ou implícita, por meio de citações, alusões ou estilizações, textos ou partes de textos anteriormente produzidos, uma leitura será tanto mais eficaz quanto maior for a familiaridade do leitor com os textos incorporados.

Em síntese, na elaboração de qualquer texto, o autor, em função de seus objetivos e, portanto, em função dos destinatários de seu texto, pressupõe que o leitor domine previamente, em maior ou menor grau, esses conhecimentos linguísticos.

Outro conhecimento prévio para o exercício eficiente da leitura é o conhecimento sócio interacional. Koch (1998, p. 27) o define como “o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de inter-ação através da linguagem” e nele identifica os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O conhecimento ilocucional consiste no fato de o leitor ter de saber que, por meio de um

texto, o autor persegue determinados objetivos em relação aos leitores. É um conhecimento que pode ser explicado a partir da noção da linguagem como ação, alicerçada nos postulados da Teoria dos Atos da Fala de Austin (1965) e de Searle (1995). A ideia de que, na interação linguística, os falantes realizam atos de fala diretos e indiretos (implicaturas), pode ser estendida à relação autor-leitor. Nela, o autor, por meio do texto, buscaria influenciar seu leitor por propósitos ilocucionários vários como pedir, mandar, persuadir, ameaçar, prometer, fazer agir e outros mais.

As normas comunicativas que garantem o sucesso da interação seja ela de que natureza for tem a ver com o conhecimento comunicacional e envolvem saberes relativos à adequação da variante linguística apropriada para um determinado texto, ao tipo de texto em função de seu tema, dos objetivos do autor e do perfil do leitor e, também, dos conhecimentos normalmente identificados a partir das “máximas de Grice” (1975): que o texto não traga mais informações do que as necessárias para a sua compreensão (máxima da quantidade); que o texto diga o que é verdadeiro e comprovável (máxima da qualidade); que o texto se restrinja ao que é relevante (máxima da relação); que o texto seja claro e conciso (máxima do modo). No que respeita aos conhecimentos prévios relacionados a essas máximas, está implícito que o leitor precisa também saber que, para certos tipos de textos a observância delas é rigorosamente exigida, como é o caso da máxima da qualidade para textos científicos. Já para outros tipos de texto, se o objetivo ilocucional do autor for mentir, enganar ou outro objetivo afim, esta mesma máxima é infringida.

Além disso, precisa também ser do conhecimento do leitor que os textos nem sempre são explícitos em seus propósitos. Muitos deles se apresentam por meio de ironias, subentendidos, metáforas ou outros recursos indiretos ou implícitos, fenômeno ao qual já fizemos breve

referência quando tratamos dos conhecimentos linguísticos. Os recursos de que o autor, na formulação do texto, pode se valer para levar o leitor a realizar o objetivo ilocucional perseguido é atinente ao conhecimento metacomunicativo. Se o objetivo é, por exemplo, persuadir o leitor sobre algo, o autor se valerá de uma série de estratégias de formulação (paráfrases, repetições) para garantir ao leitor a compreensão do texto e de outras mais (exemplificação, justificativas) para que ele efetivamente se disponha a aceitar os argumentos que levem à desejada persuasão<sup>9</sup>.

O conhecimento das superestruturas envolve a identificação de textos como exemplares de um determinado gênero ou tipo, vinculando cada tipo ou gênero com a função comunicativa dos textos que o compõem. As superestruturas, portanto, ativam no leitor expectativas comunicacionais. Por exemplo, a superestrutura descritiva, ativa na memória do leitor, conhecimentos estereotipados sobre os componentes de objetos ou situações (*frames*). Diante da superestrutura narrativa o leitor aciona conhecimentos organizados em sequências de ações e de papéis sociais (*esquemas* e *scripts*). A superestrutura argumentativa ativa conhecimentos relativos à organização de ideias em função dos objetivos específicos de uma argumentação (*planos*).

Já o conhecimento de mundo engloba os conhecimentos do leitor armazenados na memória permanente também chamada, como vimos, *memória a longo prazo*. Segundo Koch e Travaglia (1989, p. 60), o conhecimento de mundo “equivale a uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória” em forma de blocos cognitivos chamados de *frames*, esquemas, *scripts*, planos e cenários, representativos dos conhecimentos enciclopédicos e dos conhecimentos ativados pela memória *a curto prazo*, no momento da leitura.

É indiscutível a relevância do conhecimento de mundo para a atribuição de sentido ao texto, pois é ancorado nos conceitos e nas suas experiências de mundo que o leitor constrói o mundo textual, recupera conhecimentos não explicitados, faz inferências, estabelece continuidade de sentido (ativando os conhecimentos, através das pistas deixadas pelo autor) e constrói a macroestrutura do texto (sentido global).

Esse conhecimento está estreitamente ligado à questão da memória, a qual, segundo Marcuschi (1985, p. 4), “não é um repositório caótico de coisas e sim um instrumento estruturado e estruturante, com grande dinamismo e capaz de se reorganizar a todo o momento”. Essa noção dá conta de que o conhecimento de mundo inclui concepções gerais e individuais, e que essas concepções alteram-se dependendo do contexto situacional, sócio-cultural do autor, do leitor e também do texto. Na sequência procedemos à discussão, o quanto julgamos pertinente, dos principais aspectos que explicam o conhecimento de mundo como fator ativo na compreensão textual.

O conhecimento de mundo está armazenado na memória em forma de blocos estruturados de conhecimentos, os modelos cognitivos globais que, segundo Van Dijk (1992, p. 161), permitem ao leitor “recordar e atualizar” conhecimentos, fazendo com que a leitura se constitua num ativo intercâmbio entre o velho ou o dado – aquilo que é recordado – e o novo – o que o texto lido informa.

Segundo autores como Minsky (1975), Van Dijk (1988 e 1992), Beaugrande (1980), Beaugrande & Dressler (1997), Brown & Yule (1983), Koch & Travaglia (1989 e 1998), Kleiman (1989), Marcuschi (1985 e 1986), Kato (1990), Trevisan (1992), em função dos tipos de conhecimentos e suas formas de organização, os modelos cognitivos recebem diferentes nomes: *frames*, esquemas, *scripts*, planos e cenário.

9 Cf. Hilgert, 1997.

Nesse sentido os *frames* são conhecimentos estruturais do senso comum sobre um conceito central. Comportam os elementos que concorrem para a explicitação de um conceito, independentemente de uma determinada ordem ou uma sequência. Festa de aniversário, por exemplo, evoca um *frame* constituído de elementos como bolo, velas, presentes, balões, convidados, etc. A noção de *frame* é particularmente elucidadora para a compreensão de textos descritivos.

Já os *Esquemas* são modelos cognitivos globais relativos a eventos ou estados dispostos em sequências vinculadas por relações de causalidade e de proximidade temporal, permitindo que os leitores construam hipóteses sobre a sucessão de fatos. São prototípicos na compreensão de textos narrativos, cuja natureza é identificada pela sequencialidade e a temporalidade.

Os modelos chamados *Planos* representam padrões de conhecimentos referentes ao planejamento para chegar a determinado objetivo ou realizar uma ação. Comportam instruções a serem seguidas para alcançar metas pretendidas. Elucidam, por exemplo, a compreensão de textos instrutivos e argumentativos e o *Script* é o conjunto de conhecimentos relativos a modos de agir estereotipados em determinada cultura. Uma formatura, por exemplo, evoca conhecimentos relativos aos papéis que os participantes exercem nessa cerimônia: as funções do Reitor, do Diretor da Faculdade, do paraninfo, dos professores, dos formandos, dos pais e público em geral. Da mesma forma, *Cenário* é o conhecimento estruturado que permite recuperar ambientes a partir de ações. Uma colação de grau vai ativar, portanto, o cenário relativo ao ambiente de uma formatura.

Koch e Travaglia (1997, p. 64) apontam para o fato de que há uma grande flutuação terminológica entre os teóricos na discussão dos modelos cognitivos, “de modo que o mesmo conceito pode aparecer com diferentes nomes e

o mesmo nome pode aparecer ligado a diferentes conceitos” e “há autores que utilizam um só nome para todos os tipos de modelos cognitivos (teoria dos *frames*, teoria dos esquemas, etc.)”.

Com frequência, o ponto de partida na discussão dos modelos cognitivos está no conceito de *frame*, de Minsky. Os que o sucederam, em princípio, restringiram-se a identificar configurações específicas da organização dos conhecimentos na memória, desenvolvendo, em decorrência, noções especializadas de *frame*, às quais atribuíram denominações próprias.

Por isso, pensamos ser mais prático, do ponto de vista operacional, quando se trata de focalizar um bloco de conhecimentos em termos mais abrangentes ativados por determinado *input* textual, trabalhar somente com a noção de *frame*. Nesse sentido, essa noção englobaria todas as suas variações conceituais acima identificadas. Também Trevisan (1992) adotou esse mesmo princípio ao trabalhar a noção do *frame* do carnaval com o objetivo de verificar com que frequência tal *frame*, durante um determinado período de carnaval, foi posto em ação em textos publicitários, jornalísticos, humorísticos, exigindo do leitor a sua ativação para a compreensão dos textos.

Diante do exposto, cabe, em função dos interesses de nosso trabalho, explicitar um pouco mais a noção de *frame*, trazendo Minsky (1975), que parte do princípio de que o indivíduo, ao se deparar com um conhecimento novo, seleciona, *na memória a longo prazo*, um bloco estruturado de conhecimentos prévios, no qual situa o novo conhecimento, ou seja, encontra significado para ele. A esse bloco de conhecimentos o autor dá o nome de *frame* (quadro, moldura) e o concebe como sendo “uma estrutura de dados para representar uma situação estereotipada” (MINSKY, 1975, p. 96). Por situação estereotipada entendemos, aqui, um conceito (almoço), uma ação (jogar futebol), um evento (aniversário), etc. No caso de um texto,

a referência a qualquer um desses elementos ativar a *frame* correspondente, nele encontrando lugar para a atribuição de sentido.

Do ponto de vista de sua estrutura, um determinado *frame* é constituído de *subframes* (nódulos) que, por sua vez, constituirão *frames* estruturados por outros *subframes* (nódulos) e, assim, sucessivamente. O *frame* de casa, por exemplo, apresentará *subframes* (nódulos) como sala, cozinha, dormitórios, banheiros. Cada um deles, a seu turno, será um *frame* composto de nódulos específicos. O *frame* de cozinha, por exemplo, será estruturado por nódulos do tipo armários, fogão, geladeira, mesa e outros.

Rumelhart (1980) Ratifica essa estruturação dos *frames*, a explicação de sobre esquema – admitindo ser *esquema*, como vimos, uma variação conceptual de *frame* –, resumida por Trevisan (1992, p. 40) nos seguintes termos:

Um esquema poderia ser visto, então, como consistindo em uma configuração de subesquemas, correspondendo aos constituintes do conceito que está sendo apresentado. Como exemplo, apresenta o esquema de *face*, em que haveria um subesquema representando *boca*, um para *nariz*, um para *orelha* e um para *olho*. O subesquema *olho*, por sua vez, consistiria de uma configuração de subesquema, incluindo, por exemplo, *íris*, *cílios*, *sobrancelha* e assim por diante.

Em síntese, constatamos ser *frame* uma estrutura hierárquica em que um *frame* mais abrangente – identificado por Minsky (1975, p. 97) como um “sistema de *frames*” – é formado por *frames* constituintes mais específicos, os quais, por sua vez, se desdobram sucessivamente em outros mais específicos ainda.

No que se refere à estruturação dos *frames*, Minsky (1975, p. 96) e Van Dijk (1988, p. 237) lembram ainda o fato de que, numa leitura, quando um *input* textual aciona um determinado *frame*, são evocados dois tipos de conhecimentos. Os do primeiro tipo são fixos, convencionais, essenciais, provavelmente comuns a todos os membros de um

grupo cultural. Segundo Minsky (1975, p. 96), são “os níveis superiores de um *frame* os quais são fixos e representam coisas que são sempre verdadeiras em relação à suposta situação”. Os do segundo tipo são variáveis, específicos, individuais, restritos aos conhecimentos, experiências, crenças e outras razões de cada leitor. De acordo com o mesmo autor, são os “níveis mais baixos de um *frame*, os quais têm muitos terminais, isto é, nódulos que precisam ser preenchidos por instâncias ou dados específicos” (MINSKY, 1975, p. 96). O *frame* da morte, por exemplo, por um lado aciona conhecimentos prévios comuns a todos os seres humanos, ou a todos os membros de uma determinada cultura, mas, por outro lado, uma parcela dos conhecimentos acionados são específicos de cada indivíduo ou leitor, dependendo se ele teve ou não qualquer experiência mais próxima, mais intensa ou trágica com a realidade da morte.

Cabe registrar, portanto, que os *frames* não são blocos de conhecimentos fixos em nossa *memória a longo prazo* (MINSKY, 1975, p. 99 e VAN DIJK, 1992, p. 161). Sempre que o leitor entra em contato com um conhecimento novo, ele aciona determinado *frame* e nesse procedimento, pelo próprio fato de encontrar significação para este *frame*, acaba atualizando o *frame* anteriormente existente, dando-lhe uma nova configuração.

Nesse processo de constante reconfiguração dos *frames* e, portanto, da organização do conhecimento prévio de um indivíduo, é pertinente perguntar pelas formas de desenvolvimento do conhecimento prévio. Iniciamos pelo conhecimento partilhado, sinalizando que na relação autor-leitor, realizada por meio de um texto, considera-se partilhado o conhecimento comum a ambos sobre o tema ou temas de que esse texto trata. Como um texto aciona *frames* e *subframes* de conhecimentos armazenados na *memória a longo prazo*, a tendência é que sejam partilhados entre os interlocutores “os níveis superiores” de um

*frame*, isto é, os conhecimentos considerados mais comuns e básicos do *frame* em questão.

Em relação a cada texto, quem define o que é conhecimento básico e comum é, em última instância, o autor, sempre conduzido, é claro, pela sua capacidade de perceber o que efetivamente se pode considerar conhecimento partilhado, considerando o tema em pauta e também os leitores a que o texto, em princípio, se destina.

Os conhecimentos que o autor considera partilhados com o seu leitor não vêm mais, por isso, explicitados no texto, mas são considerados essenciais para a sua compreensão. Sem eles as informações não explícitas não são recuperadas pelo leitor, permanecendo o texto com lacunas de sentido que tanto podem comprometer a compreensão pontual de passagens textuais quanto a compreensão do texto como uma unidade de sentido. Como acontece em qualquer relação comunicativa, o conhecimento partilhado entre autor e leitor garante o equilíbrio entre o dado (conhecimento prévio) e o novo (elementos explícitos do texto) que, em sua relação complementar, constroem o texto como um objeto de significação e, por isso, de comunicação.

Mesmo que os destinatários de um texto constituam um grupo, por critérios vários, de características comuns, é preciso admitir que o peso das individualidades se mantém muito maior do que o dos elementos que os identificam propriamente como grupo. Um autor ao destinar um texto a universitários poderá pressupor que eles dominem um conjunto de conhecimentos em razão da característica de serem estudantes do ensino superior. No entanto saberá também que cada universitário em particular possui o seu conhecimento prévio, organizado por *frames* de configuração particular, o que, sem dúvida, poderá levar o autor a grandes incertezas para calcular a quantidade e a dimensão do

conhecimento partilhado. Marcuschi reitera essa constatação, ao dizer que:

[...] isso coloca graves dilemas ao autor de textos, que se vê sempre na dificuldade de saber o que pode ou não pode supor em seus leitores como conhecido. Ele deve calcular como organizar suas intenções e informações para não correr o risco de ser mal-entendido [...] (MARCUSCHI, 1985, p. 6).

Para evidenciar a importância do conhecimento partilhado entre autor e leitor para uma leitura eficiente, cabem as palavras de Smith (1991, p. 202), para quem “a leitura faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem e é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor quer saber”.

## **Memes de Bolsonaro: entrevista no programa Roda Viva**

Há mais de 30 anos no ar pela TV Cultura, conforme nos informa o próprio portal, o programa Roda Viva, define-se como um dos mais tradicionais programas de entrevistas e está no ar desde 29 de setembro de 1989, transmitido ininterruptamente. “Trata-se de um espaço plural para a apresentação de ideias, conceitos e análises sobre temas de interesse da população, sob o ponto de vista de personalidades notórias”<sup>10</sup>, ou seja, não existe um perfil específico de convidados.

O cenário do programa é diferente de outros e a dinâmica da entrevista ultrapassa a interação entrevistador e entrevistado, pois este interage com mais de um interlocutor. O entrevistado fica no centro de um círculo formado por diferentes entrevistadores convidados pelo programa que conta com um apresentador e com o cartunista Paulo Caruso, que realiza várias caricaturas do entrevistado durante o programa. Os entrevistadores são selecionados entre jornalistas

<sup>10</sup> Disponível em: <http://tvcultura.com.br/programas/rodaviva/>. Acesso em 14 de setembro de 2018 às 19h47.

dos principais meios de comunicação brasileira como jornais e revistas, bem como especialistas na área de atuação do entrevistado. Além de entrevistas com brasileiros notórios, também são convidadas personalidades do mundo todo. Já passou pelo programa, entre tantos outros, Fidel Castro, José Saramago e Hugo Chávez.

No contexto atual brasileiro, de campanha eleitoral para ocupar diversos lugares de poder estadual e federal, inclusive o de presidente do Brasil, o programa Roda Viva entrevistou candidatos à presidência. Em 30 de julho do corrente ano<sup>11</sup>, o candidato Jair Messias Bolsonaro foi o entrevistado.

O programa se inicia com a apresentação do entrevistador, com informações acerca de sua formação e de sua atuação política. Em seguida, o apresentador identifica os cinco entrevistados, convidados livremente pelo programa. E, segundo as palavras do próprio apresentador, são “supervisionados e caricaturados em tempo real pelo incorrigível cartunista Paulo Caruso”. Durante uma hora e vinte minutos o candidato discorreu sobre suas propostas e debateu temas como economia, ditadura, a polêmica do voto impresso, corrupção, reforma da presidência, auxílio moradia, política de cotas raciais, escravidão no Brasil e, entre tantos outros temas postos na roda, tentou se defender das acusações de homofobia, racismo e misoginia.

Desta entrevista resultaram, além dos trabalhos desenvolvidos por Paulo Caruso, durante o programa, inúmeros memes, que circularam e viralizaram nas redes sociais e sobre os quais nos debruçamos deste ponto em diante.

## **Memes e a produção de sentidos em ambientes digitais**

Memes são expressões narrativas construídas em forma de montagens, compartilhadas on-line e disseminadas em redes sociais. De

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IDL59dkeTf0> Acesso em 15 de setembro de 2018 às 20h50.

acordo com Calixto (2017), esses textos são produzidos por usuários do ciberespaço e podem ser compreendidos como produtos culturais, construídos por imagens, vídeos, montagens de fotos e Gifs. Cada meme carrega em seu interior os discursos que circulam na trama cultural, com isso eles sintetizam e referenciam os conteúdos que circulam na sociedade. Nesse sentido, memes são: “enunciados em forma de fotografia, imagens remodeladas pelos usuários da internet, textos e vídeos compostos por inúmeras linguagens que objetivam parodiar, satirizar, criticar ou refletir sobre situações do cotidiano” (CALIXTO, 2017, p. 48).

Uma característica fundamental dos memes é a intertextualidade, tendo em vista a retomada de temas da atualidade ou acontecimentos marcantes. Os memes estabelecem diálogo com diversas produções culturais como, por exemplo, músicas e novelas. O humor é marca do funcionamento desse gênero digital, sendo uma forma de ressignificar os enunciados verbais e produzir novos sentidos às narrativas que circulam no ciberespaço. É o caso do meme abaixo:

### **Meme 1<sup>12</sup>**



<sup>12</sup> Disponível em: <https://noticias.r7.com/prisma/colunado-fraga/fotos/participacao-de-bolsonaro-no-roda-viva-gera-memes-31072018#/foto/2> Acesso em 15 de setembro de 2018, às 22h.

O texto é constituído por três imagens, a primeira de Bolsonaro acompanhada por uma fala pronunciada no programa Roda Viva: “eu apresentei mais de 500 projetos”. Na segunda imagem, temos o jornalista Bernardo Mello Franco, do jornal O Globo, questionando a afirmação de Bolsonaro: “na verdade foram 170 e só 2 foram aprovados”. A última imagem é de Bolsonaro resignado acompanhado da expressão “que seja”.

O meme em questão consiste em um enunciado que é produzido a partir da intertextualidade, ou seja, a inserção de um texto em outro, fato que, conforme destacamos, resulta na produção de novos sentidos. No texto em questão, a intertextualidade ocorre tendo em vista que as imagens e os dizeres são retomados da entrevista realizada para o programa Roda Viva. No entanto, a função social do meme é diferente da entrevista, consequentemente, os sentidos produzidos também são outros. Temos uma montagem realizada a partir

das imagens do programa, esse fato produz uma expressão narrativa de um trecho da entrevista e foi feita de modo a enfatizar uma mentira contada pelo candidato para satirizá-lo e criticá-lo por sua atitude. Como resultado, temos um efeito de humor que é produzido a partir da seleção das imagens e da montagem tal como foi realizada.

O segundo meme que vamos analisar possui uma estrutura diferenciada, pois além de imagem do candidato, ele é constituído por uma produção imagética que contribui para a produção de sentidos.

Nesse texto, a composição é feita a partir da seleção de uma imagem de Bolsonaro no programa Roda Viva, uma paráfrase de uma fala do candidato e uma produção imagética que representa os dizeres do candidato. Com isso, a interpretação desse meme tem de levar em conta algumas informações:

- Aspectos linguísticos, ou seja, retomada intertextual de uma imagem de Bolsonaro selecionada do programa Roda Viva; a paráfrase

### Meme 2<sup>13</sup>

Esquece tudo o que você aprendeu na escola



Carlos Moralez

13 Disponível em: <https://www.sensacionalista.com.br/2018/08/01/os-melhores-memes-do-bolsonaro-no-roda-viva-enviados-por-nossos-leitores-parte-2/> Acesso em 15 de setembro de 2018 às 21h25.

de um trecho de sua fala “o português nunca pisou na África, os africanos que se entregavam”, temos aqui também uma retomada intertextual; a produção imagética que representa os dizeres do candidato; o título “esquece tudo o que você aprendeu na escola”.

- Aspectos sócio-interacionais, objetivo ilocucional do meme em questão.

- Aspectos relacionados ao conhecimento de mundo do leitor, nesse item podemos incluir a situação de Jair Bolsonaro como candidato a presidente do Brasil e os posicionamentos por ele defendidos. Faz parte do conhecimento de mundo o que o leitor sabe sobre o que o candidato disse sobre escravidão: “O português nem pisava na África. Foram os próprios negros que entregavam os escravos”. Por último, o conhecimento de mundo do leitor sobre escravidão no Brasil, ou seja, entre os séculos XVI e XIX mais de 5 milhões de negros foram trazidos à força para nosso país, sendo que Portugal manteve colônia na África entre 1415 e 1975.

De acordo com Marcuschi (2008), esse tipo de articulação é multinível e se manifesta em todos os textos. No meme em questão, tal articulação

produz um efeito de deboche, tendo em vista o confronto entre a afirmação de Bolsonaro da maneira como foi retomada intertextualmente, ou seja, seleção da imagem, paráfrase de sua fala e produção imagética, e fatos históricos comprovados e amplamente discutidos sobre escravidão no Brasil. Em relação aos dizeres do sujeito em questão, temos a seguinte modificação:

**Fala de Bolsonaro:** “O português nem pisava na África. Foram os próprios negros que entregavam os escravos”.

**Meme:** “o português nunca pisou na África, os africanos que se entregavam”.

A relação entre o verbal e a imagem produz uma paródia da fala de Bolsonaro, fenômeno que Marcuschi (2008) denomina de hipertextualidade, ou seja, quando o intertexto é retomado no formato de paródia, pastiche, etc. O efeito de deboche produzido em relação ao conhecimento de mundo do leitor sobre escravidão no Brasil possibilita desacreditar as palavras proferidas, produzindo um efeito de humor que funciona como forma de ridicularizar o que foi dito e criticar o candidato.

Analisaremos um terceiro meme:

### Meme 3<sup>14</sup>

Até os memes mais antigos foram ressuscitados



Mateus TG

14 Disponível em: <https://www.sensacionalista.com.br/2018/08/01/os-melhores-memes-do-bolsonaro-no-roda-viva-enviados-por-nossos-leitores-parte-2/> Acesso em 15 de setembro de 2018 às 21h31.

O meme “o que queremos?/ como queremos?”, bastante conhecido nos ambientes digitais brasileiros, foi criado por Francine Grando, em 2009, e possui grande circulação on-line. Em formato de tirinha, normalmente com quatro quadros, o funcionamento do meme tem por característica a quebra de expectativa. A situação é sempre a mesma: um agitador se dirige à multidão com o enunciado bordão, “o que queremos?”. O efeito de humor é produzido a partir da resposta a segunda pergunta do agitador: “quando queremos?” ou a variação “como queremos?”. A resposta a essa segunda questão é sempre contraditória em relação ao desejo expresso pela multidão.

Em relação à participação de Jair Bolsonaro no programa Roda Viva, esse meme, por não trazer a imagem do candidato e determinado trecho por ele dito, é produzido a partir do fenômeno da intertextualidade implícita. Ou seja, quando se introduz o intertexto alheio sem fazer menção direta à fonte, o objetivo para esse tipo de prática pode ser variado: seguir a orientação argumentativa, questionar ou ridicularizar o posicionamento exposto no texto retomado.

O meme em questão retoma a defesa feita por Bolsonaro, no programa, ao voto impresso, isto é, a impressão do comprovante de que o voto foi computado. Esse fato é ridicularizado no texto em questão a partir da relação entre a resposta à primeira pergunta (“olhar para o futuro”) e a segunda resposta (“voltando ao voto de papel!”). Temos a produção do humor de quebra de expectativa, olhar para o futuro a partir de um retorno a uma prática do passado. A crítica ao posicionamento do candidato é resultado desse efeito de ridicularização.

### **Algumas considerações**

A leitura e a atribuição do sentido ao texto dependem do conhecimento linguístico e dos

conhecimentos prévios do leitor, conhecimentos adquiridos durante sua vida e experiências de leitura, constituindo-se em saberes necessários na prática da leitura. Isso significa que o texto só adquire sentido quando o leitor tem conhecimentos prévios de vários níveis armazenados na memória, tais como, o conhecimento linguístico (gramatical e lexical), o conhecimento sócio-interacional (ilocucional, comunicacional e superestrutural) e o conhecimento de mundo.

Nessa conjuntura, o texto precisa ser considerado como um processo que se constitui na instância da produção, recepção e pelos elementos linguísticos utilizados e a disposição do leitor. Por isso, seu estudo não pode se restringir aos fatores linguísticos, é necessário estudar também os fatores extralinguísticos envolvidos em sua produção e que fazem de qualquer texto uma forma de ação, uma prática social. No caso dos memes analisados, percebemos que eles foram produzidos para ridicularizar e contestar o discurso de Jair Bolsonaro, nesse sentido não podem ser vistos apenas como “brincadeiras” realizadas por internautas. Os memes selecionados possuem um posicionamento político, podemos dizer que seu objetivo ilocucional é produzir uma crítica ao candidato em questão.

### **Referências**

AUSTIN, John L. *How to do things with words*. New York: New York Press, 1965.

BROWN, Gillian & YULE, George. *Discourse Analysis*. Cambridge: University Press, 1983.

CALIXTO, Douglas de Oliveira. *Memes na Internet: entrelaçamentos entre educomunicação, cibercultura e a ‘zoeira’ de estudantes nas redes sociais*. 2017. 1 v. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01112017-102256/pt-br.php>. Acesso em 19 set 2018.

DE BEAUGRANDE, Robert-Alain, DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.

HILGERT, José Gaston. *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre: materiais para o seu estudo*. Passo Fundo: Editora da UPF, 1997.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 2ed. São PAULO: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-55.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. SP: Cortez. 2001.

\_\_\_\_\_. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. *Leitura: teoria & prática*. n. 5, p. 3-16, Jun/ 1985.

MINSKY, Marvin. Music, Mind, and Meaning. *Computer Music Journal* 5(3): 8–44, 1981.

\_\_\_\_\_. A Framework for Representing Knowledge. In: WINSTON, Pat. *The Psychology of Computer Vision (PDF)*. New York: McGraw Hill, 1975. p. 211–277.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Deise Batista. 3ª. Ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991.

TREVISAN, E. M. C. M. *Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval*. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 1992.

VAN DIJK, T.A. Elite Discourse and the Reproduction of Racism. In: Stanfield, J.; DENNIS, R.M. *Methods in Race and Ethnic Relations Research*. Newbury Park, CA: Sage, 1992

\_\_\_\_\_. *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.

**Submissão: 24 de setembro de 2018**

**Aceito: 18 de outubro de 2018.**